



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

edureal@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Xavier Silva, Keli Simões; Martins de Oliveira, Ivone
O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso
Educação & Realidade, vol. 41, núm. 3, julio-septiembre, 2016, pp. 695-712
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317246239005>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso

Keli Simões Xavier Silva¹
Ivone Martins de Oliveira¹

¹Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES – Brasil

RESUMO – O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso. Este artigo analisa o trabalho do intérprete de Libras em uma sala de aula do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Vitória, Espírito Santo, com proposta inclusiva. A partir da discussão realizada, alguns resultados podem ser destacados: em primeiro lugar, ressalta-se que, embora o intérprete de Libras não seja o professor do aluno, faz-se necessário que ele tenha um envolvimento com o trabalho educativo em sua atuação interpretativa; seu trabalho deve ser traçado colaborativamente com o professor regente; a formação para intérpretes que optam em atuar na área educacional deve tratar, além das questões da fluência da língua de sinais, de aspectos que dizem respeito à função da escola, bem como ao papel da mediação pedagógica no processo de apropriação de conhecimentos do aluno surdo. Finalmente, o estudo indica a necessidade de se ampliar a discussão sobre as especificidades do trabalho de interpretação no espaço educacional.

Palavras-chave: **Intérprete de Libras. Aluno Surdo. Libras.**

ABSTRACT – The Work of the Brazilian Sign Language Interpreter at School: a case study. This paper analyzes the work of an educational Libras (Brazilian Sign Language) interpreter in a 7th grade classroom, in an inclusive school belonging to the Municipal School System from Vitória, Espírito Santo. Some results can be highlighted from the discussion carried out: first of all, it is emphasized that, although the Libras interpreter is not the teacher, it is necessary to be somehow involved with the educative work regarding interpretative acting; the work must be collaboratively planned with the sponsor teacher; the training for the interpreters who choose to work in the education field must deal with, besides being fluent sign language communicators, aspects concerning the school function, as well as the pedagogical mediation role in the knowledge appropriation process of the deaf student. Finally, the research indicates the need to enhance the discussion on the interpretation work specific features in the educational space.

Keywords: **Brazilian Sign Language Interpreter. Deaf Student. Libras (Brazilian Sign Language).**

Introdução

Este texto discute o trabalho do intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) que atua em uma escola denominada inclusiva, pelo sistema municipal de ensino, por atender a alunos público-alvo da Educação Especial junto com os demais estudantes, possibilitando que todos se apropriem de saberes e experiências coletivamente. Enfoca a atuação do intérprete de Libras, seu papel mediador no trabalho educativo, bem como as condições em que desempenha sua atividade profissional.

Ao longo dos anos, uma sucessão de leis e documentos possibilitou a consolidação e especificação do trabalho desse profissional. Em primeiro lugar, destacamos a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Brasil, 2000, p. 2), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Muito mais do que apenas indicar a importância do acesso à comunicação, essa lei aponta, pela primeira vez, a formação de intérpretes de Libras. Com isso, pessoas que, em sua maioria, até então atuavam no âmbito religioso e familiar de maneira informal, passaram a constituir-se como profissionais, devido ao conhecimento específico que possuíam.

Apesar de não se reportar especificamente ao intérprete de Libras, é relevante mencionar a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, a qual institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, referindo-se, em seu art. 8º, à forma como as escolas devem se organizar para incluir pessoas com necessidades educacionais diversas. Para essa organização, determina normas referentes à “[...] atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis” (Brasil, 2001, p. 2). No dia 24 de abril de 2002, foi sancionada, no Brasil, a Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, Libras. Essa lei reconhece a Libras como língua e meio legal de comunicação dos surdos no Brasil, o que foi fundamental para um maior reconhecimento do profissional intérprete de Libras. Por sua vez, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, já trata diretamente do intérprete de Libras e de sua formação, dedicando um capítulo inteiro a esse profissional.

Embora o Código Brasileiro de Ocupações (CBO) já previsse, no item “Filólogos, tradutores, intérpretes e afins”, sob o Código nº 2.614-25 (Brasil, 2010, p. 385), os ofícios do intérprete de língua de sinais – guia-intérprete; intérprete de Libras; tradutor de Libras e tradutor-intérprete de Libras –, foi somente a partir da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que a profissão de intérprete de Libras foi, enfim, regulamentada. A partir desse dispositivo, concursos e processos seletivos para o cargo específico de intérprete passam a acontecer em todo o Brasil, especialmente para a área educacional, nos seus mais distintos níveis de ensino.

Todos esses documentos, e diversos outros, surgem imersos em um contexto maior, que é delineado pela luta de movimentos sociais representantes de minorias. Dentre esses movimentos, tendo em vista o recorte deste estudo, destacamos aquele que vem sendo denominado *Educação Especial* na perspectiva da *Inclusão*, e a *Educação Bilíngue para Surdos*.

Kassar (2011), ao nos apresentar os percursos que a *Educação Especial Inclusiva* vem atravessando no Brasil, expõe que a noção de uma educação segregada para as pessoas com deficiência, inicialmente relacionada com a concepção de Educação Especial, tem se reconfigurado em frente aos diversos acordos internacionais e dispositivos legais assinados pelo governo brasileiro. Se antes, as pessoas com deficiências eram destinadas, sobretudo, a escolas específicas e, essencialmente, professores especializados, após tais documentos a perspectiva inclusiva ganha força, devendo todas as instituições escolares e profissionais da educação – e não somente aqueles especializados – receber e atender o estudante com deficiência. A autora aponta também que, atualmente, com toda essa transformação, vivenciamos um cenário em que as políticas educacionais caminham no sentido do esvaziamento e posterior fechamento das instituições escolares especiais, apesar de alguns setores da sociedade civil organizada solicitarem a manutenção dessas escolas.

Circunscrito na complexidade dessa discussão entre *Educação Especial* e *Educação Inclusiva*, há também outro debate, o da *Educação Bilíngue* para surdos. Com o deslocamento da visão clínico-terapêutica para a perspectiva cultural da surdez, em que o sujeito surdo é concebido como minoria linguística (Skliar, 1998; Lopes, 2007), ganha força, entre os movimentos sociais que lutam pelos direitos da pessoa surda, a reivindicação de que a escolarização de pessoas surdas seja pautada nos princípios da Educação Bilíngue, tal qual acontece com outras minorias linguísticas, como no caso da Educação Indígena. Ou seja, cresce a luta por escolas ou classes específicas onde as aulas sejam ministradas a partir da língua de sinais.

Dessa forma, observa-se a existência de duas concepções diferentes do que viria a ser *Educação Bilíngue para Surdos* (Lodi, 2013): uma embasada na Educação Especial na perspectiva da Inclusão, na qual a Educação Bilíngue se reduz à presença de duas línguas no interior da escola – o português e a língua de sinais – articuladas por intermédio do intérprete de Libras; e a outra alicerçada na noção da surdez pelo viés cultural, a qual defende que os processos educativos sejam elaborados a partir de Libras, e valorizando os aspectos culturais intrínsecos à comunidade surda enquanto minoria linguística. Cabe ressaltar que o intérprete de Libras, no âmbito educacional, ganha maior centralidade na primeira concepção apresentada.

Diante de tudo que foi exposto, e sem perder de vista que a concepção de Educação Bilíngue que mais tem se difundido nacionalmente é

a que se apoia na Educação Especial na perspectiva da Inclusão devido às políticas instituídas, este texto tem como objetivo analisar o trabalho do intérprete de Libras em uma escola com uma proposta inclusiva.

O Trabalho de Tradução e o Contexto Escolar

Conforme destacam Lacerda e Góes (2000), as funções a serem desempenhadas pelo intérprete de Libras vêm sendo ressignificadas, uma vez que seu saber e seu fazer são perpassados por certas peculiaridades da área educacional e não somente pelo domínio e pela fluência de Libras.

Ao tratarem das especificidades da atuação desse profissional, Lacerda e Góes (2002), Quadros (2003), Tuxi (2009), Martins (2008) e Albrez (2015) apontam que a função primordial do intérprete de libras educacional é intermediar as relações estabelecidas entre o aluno surdo e os demais sujeitos presentes nesse contexto. Buscando elementos para discutir sobre a inserção do intérprete de Libras na educação, reunimos os estudos das autoras mencionadas sob dois enfoques: o primeiro trata das questões de âmbito pedagógico e o segundo aborda pontos acerca da competência linguística.

Reportando-se ao primeiro enfoque, Lacerda e Góes (2002), Martins (2008) e Albrez (2015) abordam, entre outros aspectos, a deturpação das relações didático-pedagógicas entre intérprete de Libras e aluno surdo e intérprete de Libras e professor regente. Segundo as autoras, em muitos casos, ocorre uma transferência da responsabilidade de ensinar ao aluno surdo para o intérprete de Libras, o qual, no anseio de apresentar resultados de seu trabalho, assume essa função. Diante de tal configuração, o estudante surdo acaba por não compreender o trabalho do intérprete de Libras, situando-o como o responsável pelo seu processo de aprendizado, reportando-se a ele para sanar eventuais dúvidas e tratando-o como uma espécie de *tutor* do seu aprendizado.

Passando ao segundo enfoque, Quadros (2003) e Tuxi (2009) problematizam a questão da competência linguística, uma vez que, para ocorrer intermediação dos conhecimentos no ambiente da escola, é de suma importância que os intérpretes de Libras possuam competência linguística não só em Libras como também em português. Apontam ainda a necessidade da valorização, em editais de contratação, de profissionais que possuam formações, de fato, na área de interpretação da língua de sinais.

Ao trabalhar com os estudantes surdos no espaço escolar, o intérprete de Libras passa a ter um compromisso com a construção do conhecimento desses alunos, interpondo-se como um mediador nesse processo, o que traz novos desdobramentos para sua atuação profissional. Nesse sentido, uma vez que o intérprete está inserido na escola, o trabalho de tradução, interpretação e o trabalho docente, de certa ma-

neira, articulam-se na atuação desse profissional, produzindo novas configurações.

Discorrendo acerca do papel da escola na formação humana, Saviani (2003) destaca sua função de transmissão de conhecimentos que foram historicamente acumulados pela sociedade. Para o autor, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2003, p. 13). Na escola, o trabalho educativo organiza-se a partir da ação de diferentes profissionais e, mais recentemente, o intérprete de Libras tem feito parte dessa organização, participando dos processos de ensino e de aprendizagem de alunos surdos e, consequentemente, desse trabalho de constituição do sujeito surdo como parte de uma coletividade.

Em uma direção semelhante, Vygotsky (1983) afirma que o desenvolvimento humano ocorre no âmbito social, nas situações concretas de vida. É por meio da mediação social que os indivíduos apreendem o mundo e se constituem a si próprios como parte do gênero humano. No processo de mediação social, tem um papel de destaque, a linguagem, que possui tanto uma função comunicativa como de constituição das funções psicológicas superiores. Colocando-se entre a criança e a realidade objetiva, a linguagem possibilita-lhe interagir com essa realidade no plano simbólico.

Dos postulados de Vygotsky desdobra-se, ainda, outro conceito relevante para analisar a apropriação de conhecimentos no espaço escolar: a mediação pedagógica, que remete ao trabalho educativo intencional e planejado, realizado pela escola de maneira a propiciar a transição do “[...] pensamento aderido a níveis sensíveis, empíricos, concretos, particularizados da realidade, para níveis cada vez mais generalizados, abstratos, de abrangência cada vez maior, inseridos em sistemas de complexidade crescente” (Rocha, 2000, p. 44). Diante disso, a escola deve organizar-se como um espaço que possibilita mediações “qualitativamente diferentes” entre aqueles que nela se inserem. O professor, em seu papel de mediador, deve se interpôr entre o aluno e o conhecimento, desenvolvendo estratégias de ensino que permitam produzir transformações psicológicas e a apropriação de conhecimentos por parte do aluno. Nessa perspectiva, é fundamental problematizar a atuação do intérprete de Libras, um profissional que se interpõe entre o professor, o aluno surdo e o conhecimento.

A interpretação se materializa na interface entre duas línguas. Considerando a dimensão ideológica da palavra e seu papel na construção dos sentidos (Bakhtin, 2006), compreendemos que a interpretação não é uma codificação que se interpõe em uma combinação sequenciada de configurações de mão, feita em lugares delimitados, com posicionamentos (orientação) já estabelecidos, seguindo movimentos cadenciados e potencializados por expressões faciais e/ou corporais.

O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola

A interpretação vai muito além da codificação e decodificação de informações, perpassa pelos sujeitos envolvidos e o contexto histórico e social em que eles estão imersos.

Segundo Tuxi (2009, p. 13), a interpretação subdivide-se em consecutiva e simultânea:

A interpretação simultânea é quando a mensagem fonte está em andamento e o intérprete acompanha essa fala (ou sinalização). Ou seja, enquanto o interlocutor está falando, o intérprete interpreta simultaneamente, sem cortes. Na interpretação consecutiva o intérprete escuta (ou vê) a mensagem e assim que fecha uma sentença há uma pausa.

A simultaneidade na interpretação demanda do profissional que se propõe a fazê-la habilidades que vão além do conhecimento linguístico, relacionando-se também com a destreza de versar as informações da estrutura linguística de uma língua para outra e ainda ater-se ao fluxo das informações que continuam a ser transmitidas. Acrescenta-se a isso o fato de o intérprete ter acesso às informações e textos que estão em outra língua em tempo real. Todo esse movimento exige do intérprete destreza e aptidão interpretativa.

Tendo em vista as considerações feitas sobre o trabalho mediador do intérprete de Libras na escola, discutiremos a seguir as especificidades da prática educativa de interpretação desse profissional, retomando dados de uma pesquisa mais ampla que teve como objetivo compreender como ocorre a inserção do intérprete de Libras nos anos finais do ensino fundamental. Essa investigação constituiu-se em um estudo de caso do caso do tipo etnográfico (André, 2005) e teve como *locus* uma escola de ensino fundamental do município de Vitória, Espírito Santo, considerada inclusiva, onde haviam matriculado estudantes surdos. Como procedimentos de coleta do material empírico da pesquisa, foram utilizados: observação, entrevistas e análise de documentos. A pesquisa analisou dados que versam sobre a política bilíngue municipal, a atuação do intérprete de Libras na sala de aula e as relações de poder que perpassam as interações estabelecidas entre o intérprete, os professores regentes, a equipe gestora da escola e os demais membros da equipe bilíngue. Para este trabalho, fazemos um recorte da investigação, enfocando a atuação do intérprete de Libras na sala de aula.

A Escola, o Intérprete, a Sala de Aula e o Aluno Surdo

A escola *locus* deste estudo é, dentre as escolas do município de Vitória/ES, a que tem maior tradição na inserção do intérprete no espaço da sala de aula. Registros apontam que, inicialmente, essa escola contou com o trabalho voluntário de pessoas fluentes em Libras na interpretação para alunos surdos na Educação de Jovens e Adultos,

quadro que se modificou principalmente após a sanção do Decreto nº 5.626, de 2005, pois, a partir de então, aconteceram processos de seleção de professores que fossem fluentes em Libras e posteriormente de intérpretes de Libras.

A pesquisa foi realizada em uma escola onde estavam matriculados 1.057 estudantes nos três turnos. Desses alunos, 38 eram surdos e a maioria deles encontrava-se na Educação de Jovens e Adultos, no período noturno. Considerando o interesse de acompanhar a atuação do intérprete de Libras na educação de estudantes dos anos finais do ensino fundamental e sem distorções significativas na relação idade/série, a investigação foi realizada no turno vespertino, no qual estavam matriculados seis surdos e, dentre eles, dois alunos nos anos finais do ensino fundamental. O estudo foi realizado entre os meses de julho e novembro de 2010.

Na época do estudo, a escola tinha dois intérpretes no turno vespertino: João¹, que cumpria 30 horas semanais naquela instituição e no inicio atuava prioritariamente com alunos dos anos finais do ensino fundamental; e Lúcio, que trabalhava somente 12 horas na escola, ou seja, dois dias na semana, atendendo especialmente às necessidades de interpretação dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Ambos os intérpretes possuíam o ensino médio concluído e PROLIBRAS em tradução e interpretação, bem como ampla experiência em interpretação no contexto religioso. João já desempenhava essa tarefa há aproximadamente quatro anos em ambiente escolar.

Diante do objetivo de abordar o trabalho do intérprete nos anos finais do ensino fundamental, o intérprete Lúcio não foi foco do estudo. Porém, três semanas após o início da pesquisa, por razões pessoais, Lúcio pediu cancelamento de sua extensão de carga horária e o intérprete que permaneceu na escola teve que assumir a interpretação nas diversas turmas que tinham alunos surdos matriculados.

Para a realização da pesquisa de campo, tínhamos duas possibilidades: acompanhar o intérprete de Libras em todas as turmas em que ele atuava, ou nos fixarmos em uma única turma. Embora considerássemos que a primeira alternativa nos proporcionaria maiores elementos para a discussão do trabalho desse profissional, a escola se posicionou contrária a essa possibilidade, justificando que a presença de uma pessoa estranha em diversas turmas poderia interferir no bom andamento das aulas. Assim, escolhemos a 7ª série² devido ao fato de o aluno dessa série ser mais assíduo do que o estudante que frequentava a sexta série.

A turma observada possuía 34 alunos, os quais apresentavam idades entre 12 e 16 anos. Nessa turma, encontrava-se matriculado um aluno surdo que, neste estudo, foi denominado Guilherme. Ele tinha 16 anos, era o mais velho da turma, contudo não apresentava essa idade. Havia dois colegas ouvintes que eram mais próximos do estudante surdo. Um deles, de vez em quando, tentava conversar em língua de sinais,

recorrendo, em muitos momentos, à datilologia³. O outro se limitava a se comunicar com o colega surdo por meio da articulação oral das palavras.

O entrosamento entre os alunos era bom. No desenvolvimento das atividades escolares, a relação entre eles era de colaboração. Em momentos em que o intérprete não estava presente na sala, os colegas ouvintes se constituíam como uma rede de apoio, informando Guilherme sobre as tarefas a serem realizadas. O estudante surdo era visto, pelos professores, como muito esforçado, tímido e educado. Nas aulas de Matemática, era considerado, entre todos os alunos, o que mais sabia.

Tendo em vista esse contexto, a seguir nos debruçaremos no trabalho do intérprete de Libras. Discutiremos as possibilidades de planejamento desse profissional, as fronteiras entre a interpretação e o ensino no seu trabalho, bem como a ação mediadora do intérprete na relação entre o professor, o aluno e o conhecimento. Embora tenhamos observado aulas de diferentes disciplinas nos meses em que a pesquisa foi desenvolvida, considerando os limites para este artigo, ao abordar o trabalho de interpretação e a ação mediadora do intérprete de Libras, selecionamos situações observadas durante o acompanhamento de três aulas distintas.

As Possibilidades de Planejamento do Intérprete para as Aulas

Conforme Saviani (2003), todo trabalho, inclusive aquele realizado na escola, tem uma intencionalidade. O trabalho educativo visa à apropriação de conhecimentos pelos alunos e supõe organização, sistematização e planejamento das atividades desenvolvidas na escola. Em escolas onde há estudantes surdos, essa organização implica o envolvimento das atividades desenvolvidas pelo intérprete de Libras.

Contudo, na escola pesquisada, constatamos que as condições para que João realizasse esse planejamento não eram satisfatórias, por dois motivos: o primeiro diz respeito à própria política do município que contrata o intérprete como auxiliar administrativo, não lhe cabendo momentos de planejamento; e o segundo relaciona-se com a escassez de profissionais em contraposição à grande demanda por interpretação na escola.

No turno vespertino, havia seis alunos surdos, matriculados em anos diferentes do ensino fundamental, e o intérprete se deslocava de uma sala para outra, tentando atender às necessidades de interpretação, priorizando as aulas em que estivesse acontecendo algum tipo de avaliação.

Apesar dessa grande demanda, João buscava se organizar para a interpretação, aproveitando alguns intervalos entre as aulas para planejamento. Ele tinha um caderno no qual fazia anotações dos assuntos ensinados nas aulas que interpretava e também das orientações que

eram dadas ocasionalmente por alguns professores. Possuía ainda um CD-ROM do projeto Pitanguá⁴ – o qual utilizava como fonte para buscar alguns sinais, léxicos que desconhecia. Além disso, consultava também dicionários impressos e virtuais. A estratégia de estudar os conteúdos da aula a ser interpretada com o auxílio do caderno é pouco comum e demonstra uma tentativa do intérprete de organização e planejamento de seu trabalho.

No que tange à importância do planejamento para o intérprete de Libras, Lacerda (2009) e Albres (2015) destacam que, mediante a garantia desse planejamento, os processos de ensino e aprendizagem voltados para o aluno surdo são potencializados. O acesso aos objetivos e conteúdo abordados na aula previamente, no planejamento, possibilita esclarecimento de dúvidas e proporciona eventuais orientações, bem como permite o diálogo entre professor regente, coordenação pedagógica e intérprete de Libras acerca do desenvolvimento do estudante surdo.

A Tênuo Fronteira entre a Interpretação e o Ensino no Trabalho do Intérprete de Libras

Tomando como referência as ideias de Lev Semiónovich Vygotsky acerca da constituição social e histórica do psiquismo humano, o estudo desenvolvido por Côrtes (2012) indica o papel crucial da mediação pedagógica no processo de apropriação de conhecimento pelos estudantes. Na sala de aula, por meio de determinadas práticas sociais, tanto o professor como os alunos participam ativamente do aprendizado da turma como um todo. No caso de estudantes surdos que demandam a atuação do intérprete, esse processo adquire certas peculiaridades, como aponta o estudo de Lacerda (2000).

A pesquisa realizada apontou que o trabalho do intérprete nos anos finais do ensino fundamental necessita ser analisado observando as especificidades dessa etapa da educação básica. Inicialmente, é importante mencionar as condições ainda muito precárias de atuação desse profissional, considerando a grande demanda, a escassez de profissionais, a falta de uma organização na escola que considere a atuação do intérprete e sua efetiva inserção na dinâmica educacional em curso. Essas condições desafiantes também foram observadas nos trabalhos de Leite (2005), Souza (2007), Costa (2008) e Albres e Santiago (2014).

Dante disso, o primeiro aspecto a ser ressaltado, neste estudo, é a atenção restrita aos alunos surdos da escola e o comprometimento do trabalho de interpretação, o que pode ser ilustrado com a situação apresentada a seguir.

Numa aula de História, cujo tema era a ‘Fuga da família real para o Brasil colônia’, a dinâmica estabelecida foi: cada aluno designado iria ler alguns parágrafos de um texto e a leitura seria entremeada por comen-

tários da professora sobre o conteúdo. Enquanto a docente organizava os alunos para fazer a leitura, o intérprete chegou à sala e cumprimentou a todos. Conversou rapidamente com o aluno surdo, ambientou-se sobre o que iria ser tratado na aula, fez anotações no caderno que trazia consigo, pegou uma cadeira e se sentou de costas para o quadro, na lateral posterior à carteira onde estava o surdo. Assim que uma aluna foi designada para ler, ele começou a realizar uma interpretação simultânea: ao mesmo tempo em que os alunos liam ou a professora fornecia explicações, João fazia a interpretação para Guilherme. João permaneceu na aula até o fim da leitura e da explanação da professora. Concluída essa atividade, a professora orientou os alunos a copiar no caderno algumas perguntas que estavam no livro e responder. Assim que Guilherme começou a realizar a tarefa, o intérprete se ausentou para continuar o trabalho de interpretação em outra sala de aula (Diário de Campo, 21 out. 2010).

Na situação descrita, podemos observar que o intérprete entra na sala após o início da aula e saí antes de seu término para dar atenção a alunos surdos de outras turmas. Ele se ausenta, mas a aula continua e os alunos têm tarefas a cumprir. Embora se possa pensar que a saída da João da sala, nesse momento da aula, não apresentasse tantos prejuízos para Guilherme, uma vez que a atividade a ser realizada em seguida envolvia leitura e escrita, podemos problematizar tal situação, pois a atividade proposta ainda era parte importante da abordagem do conteúdo. Assim, o aluno surdo poderia demandar maior atenção do professor e isso só poderia ocorrer, sem o intérprete, na medida em que professor e aluno surdo partilhassem a mesma língua, o que não era o caso.

Durante a pesquisa de campo, notamos que situações de ausência do intérprete da sala da 7ª série ocorriam com frequência, especialmente a partir do momento em que o intérprete Lúcio deixou de trabalhar na escola e João passou a ser responsável pela interpretação para todos os alunos surdos do turno vespertino.

Ao analisar o documento do município acerca da proposta de educação para surdos, constatamos que a Proposta Bilíngue do Município (Vitória, 2008) tem como princípio norteador a inclusão. Porém, questionamos sobre o que se entende nesse documento, por *Bilíngue* e *Inclusão*. Ainda que consideremos a proposta bilíngue nas salas de aula apenas como uma *transposição* da língua de sinais para o português e vice-versa, o que, para nós, é questionável, entendemos que, nessa escola, o município atende à política bilíngue de forma extremamente precária. Tomando como parâmetro as diferentes concepções sobre *Educação Bilíngue* que já mencionamos, tal política tem maior aproximação com a concepção de *Educação Bilíngue* no contexto da *Educação Especial* na perspectiva da *Inclusão*, uma vez que os processos educativos não são pensados e implementados tomando como ponto de partida a Libras. Na *Educação Bilíngue* pautada na visão dos surdos, enquanto minoria linguística, a língua de sinais não deve ser vista como uma espécie de apoio, ou adaptação, que torna possível o acesso do surdo aos conteúdos escolares; para, além disso, ela é a língua de instrução do

aluno surdo, por meio da qual todos os conhecimentos, valores e hábitos devem ser transmitidos.

Reportando-nos a Saviani (2003), entendemos que esses conhecimentos, valores e hábitos compõem o currículo escolar e, numa perspectiva bilíngue de educação de surdos, tal currículo deve ir além da noção de *adaptação*, contemplando, também, o respeito às singularidades do sujeito surdo. Ao destacarmos essas singularidades, não estamos nos referindo à noção de *especial* ou *deficiente* ainda muito presente na Educação Especial, mas sim à marca da produção cultural do sujeito surdo. A compreensão reduzida do que é Educação Bilíngue, observada nessa escola, interfere diretamente na forma como o intérprete é inserido no contexto educacional. Torna-se nítido que, nessa situação, João atua de maneira pouco eficiente, transitando de uma sala para outra sem ter condições de acompanhar os estudantes surdos em todas as aulas o tempo todo.

Tratando especificamente da atividade de interpretação, notamos que o trabalho de João se desenvolveu em consonância com a disciplina, os objetivos e as estratégias de ensino utilizadas pelo professor, como pode ser exemplificado a partir de uma aula de Ciências.

Em uma aula de Ciências em que a temática desenvolvida era o sistema reprodutor, a professora lançou mão de gravuras. Tais gravuras encontravam-se numa espécie de *banner* e representavam o sistema reprodutor masculino e feminino. Nessa aula extremamente agitada, em que os alunos demonstravam certo *frisson* diante do conteúdo abordado, o trabalho de interpretação ocorria, mas de forma diferente da situação descrita na aula de História. João se posicionou de pé, próximo ao *banner*, e de frente para o estudante surdo, realizando uma interpretação simultânea e apontando, quando necessário, aspectos da gravura.

É interessante notar que, devido ao fato de a aula contar com recursos visuais, essenciais para o ensino de alunos surdos, o posicionamento do intérprete sofreu alteração, deixando de estar sentado para posicionar-se em pé, à frente da turma. Lacerda e Góes (2002) destacam a necessidade de atenção às adequações no posicionamento do intérprete na aula, considerando o local e a estratégia de ensino utilizada para que o aluno possa acompanhar tanto a dinâmica da aula como um todo como a interpretação.

De acordo com o conteúdo abordado pelo professor, notamos que João optava, em alguns momentos, pela interpretação consecutiva.

Durante uma aula de Matemática, em que o conteúdo trabalhado era equação do primeiro grau com incógnita, o intérprete fez a opção por esse tipo de interpretação. Somente ao fim da explanação do professor, ele repassava para o aluno aquilo que havia sido dito, uma vez que, nesse caso, a estratégia adotada pelo professor regente foi a de explicar o conteúdo ao mesmo tempo em que resolvia a equação no quadro. Assim, a realização da interpretação simultânea não seria eficaz, pois ou

o aluno olhava para a interpretação ou voltava sua atenção para o que estava sendo escrito no quadro.

Essa forma de interpretar, em muitos momentos, assemelhou-se a uma explicação individual, pois o intérprete sentava-se ao lado do aluno surdo, retomando o que foi explicado pelo professor, passo a passo, em língua de sinais. As fronteiras entre a interpretação e o ensino tornam-se muito tênues nesse momento. Na ação de interpretar, João também fornecia explicações sobre equação do primeiro grau.

A situação analisada nos permite problematizar algumas concepções que compreendem o trabalho do intérprete a partir de uma perspectiva passiva, olhando-o meramente como um dispositivo que repassa informações transmitidas em sala de aula, ao *balançar* seus braços. Sua atuação não se resume a transpor a barreira de comunicação, atuando como um *fio de telefone*.

Compreendendo a linguagem como (inter) ação, como trabalho de produção de sentidos, consideramos que, no processo de interpretação, os sentidos se constituem em um contexto multideterminado e, da mesma forma que a palavra, o sinal, na Língua de Sinais, adquire sentido nesse universo multideterminado em que sinais e sentidos são produzidos. Bakhtin (1992; 2006) chama a atenção para situação de enunciação e para os gêneros do discurso como componentes que constituem a significação. No caso do ambiente educacional, por exemplo, a produção de sentidos no processo de interpretação envolve o professor, o intérprete, o aluno surdo e o conteúdo na sala de aula.

Dante disso, ao discutirmos a interpretação no espaço escolar, é importante levar em consideração o contexto de enunciação: uma sala de aula, que historicamente se constitui como um lugar de ensino e de aprendizagem, onde devem ser desenvolvidas práticas educativas que levem em consideração determinadas concepções e procedimentos didáticos que favoreçam a apropriação de certo conteúdo pelos alunos. Além do contexto de enunciação, ressaltam-se os interlocutores – alunos, professor e intérprete – cada um com um lugar social institucionalmente marcado, uma história de vida delineada e expectativas por vezes diferenciadas no contexto enunciativo.

Assim, o processo de interpretação não ocorre de forma dissociada desse contexto. Na sala de aula, a interpretação é perpassada pelo lugar social que o intérprete ocupa, mas também pela imagem e conhecimentos que tem do professor regente, dos alunos, do conteúdo a ser abordado e de si próprio em relação a esses componentes (Smolka, 1991). Nessa perspectiva, o trabalho de interpretação não se trata, portanto, de repassar mensagens, mas de produzir sentidos sobre e a partir dos conhecimentos abordados em sala de aula, instaurando um movimento de *compreensão*, tal como aponta Bakhtin (2006). Movimento que envolve o intérprete, o professor, o aluno surdo e também os demais estudantes.

Por outro lado, a situação relatada na aula de Matemática indica que a atuação do intérprete de Libras tem um papel fundamental no trabalho educativo desenvolvido, visto que, por meio da interpretação e a partir dela, ele tem a responsabilidade de intermediar, em conjunto com o professor, a relação do aluno surdo com os conhecimentos, habilidades e valores que compõem o currículo da escola. Esse fato nos leva ao aprofundamento da discussão acerca do papel mediador do intérprete na relação entre o aluno e o conhecimento.

O Trabalho Mediador do Intérprete de Libras nas Relações de Conhecimento

A análise dos dados da pesquisa apontou que, em alguns momentos, a atuação de João excedia o que comumente se entende como interpretação. Uma das situações em que isso pôde ser observado ocorreu em uma turma de 6^a série.

Em um dia em que Guilherme não foi à aula, acompanhamos a atuação do intérprete em uma turma de 6^a série, que também tinha um aluno surdo de 17 anos. Tratava-se de uma aula de Ciências sobre micro-organismos. Com uma metodologia expositiva, a professora discorreu sobre o tema: seguindo os tópicos do livro didático, fazia breves explanações oralmente. O tom de sua fala sugeria que se tratava de uma retomada de assunto abordado em aula anterior. Enquanto a professora expunha o conteúdo, João estava sentado de frente para o surdo e de costas para o quadro, repassando, simultaneamente, as explicações dadas pela professora. Após a explanação, a professora solicitou aos alunos a produção de uma redação sobre a automedicação e seus riscos. Nessa situação, além de se inserir no processo de ensino e de aprendizagem e orientar o aluno surdo, notamos que o intérprete também exerce certo controle sobre ele.

Da mesma forma que outros alunos ouvintes, Guilherme tentou de todas as maneiras não realizar essa atividade, mas a insistência do intérprete fez com que ele se concentrasse na produção do texto. Guilherme teve dificuldades em produzir o texto, uma vez que o seu nível de proficiência no português era muito baixo. Diante disso, o intérprete propôs a seguinte dinâmica: o aluno falava em Libras o que queria escrever, o intérprete lhe passava, pela datilografia, as palavras em português e Guilherme às registrava no caderno. Assim, o aluno conseguiu produzir um texto de cinco linhas, escrito na estrutura da língua de sinais (Diário de Campo, 29 out. 2010).

Nesse episódio, notamos que, diante da dificuldade do estudante na produção escrita, o intérprete o auxilia na realização da atividade, em um movimento que vai além da interpretação, aproximando-se do trabalho de um codocente (Kelman, 2005). Utilizando seus conhecimentos sobre Libras, João cria uma estratégia para auxiliar o aluno na escrita do texto: Guilherme utilizava a Libras para indicar o que queria

escrever e o intérprete, por meio da datilogia, mostrava como escrever a palavra em português. Ainda que a atuação do intérprete envolva a interpretação, podemos dizer que sua atuação excede essa função, caracterizando-se como uma atividade de *ensino*.

Por outro lado, a situação relatada nos leva a considerar que, na maioria das vezes, a dificuldade do surdo não está em entender ou discorrer sobre um determinado conteúdo, mas sim em fazê-lo na língua portuguesa, o que está estritamente relacionado com a prática de leitura e escrita (Karnopp, 2002). Dessa forma, identificamos a necessidade de a escola adotar estratégias de ensino e instrumentos de avaliação que levem em consideração essa condição do aluno surdo. Somente a inserção do intérprete não garantiu que o estudante realizasse a tarefa de escrita no mesmo tempo que foi destinado aos alunos ouvintes.

Embora possamos questionar certa postura de controle do intérprete em relação a Guilherme, na situação relatada, ele teve um relevante papel de mediador entre o aluno surdo e o conhecimento, sendo corresponsável por seu processo de apropriação do conhecimento. Esse fato nos remete aos apontamentos trazidos por Tuxi (2009), que afirma que os intérpretes, ao atuarem no âmbito educacional, assumem ainda a condição de professores.

Como já foi comentado, a inserção no espaço escolar produz mudanças no trabalho que o intérprete realizava até então, demandando transformações também na própria maneira como esse profissional concebe o trabalho de interpretação e a si próprio como intérprete numa instituição que tem um caráter teleológico, ou seja, é responsável pela apropriação de conhecimentos por parte das novas gerações. A escola tem um compromisso com o aprendizado do aluno e, atuando nesse contexto, o intérprete também tem. Assim, é importante discutir o que cabe a esse profissional diante dessa responsabilidade da escola.

Nessa perspectiva, a formação do intérprete educacional necessita levar em conta essas atribuições, a fim de conferir a esse novo profissional que adentra na escola os conhecimentos pertinentes à ação da interpretação da língua de sinais e ao trabalho pedagógico. Atualmente, a abordagem de questões pedagógicas não está prevista nos programas de formação de intérpretes. O Decreto nº 5.626/2005 indica a formação desse profissional numa perspectiva generalista, com um enfoque muito maior nas questões linguísticas e na tradução/interpretação.

Porém, embora o intérprete tenha um papel fundamental em relação ao aprendizado do aluno surdo, e sua atuação em alguns momentos se equipare à do professor, em nosso entendimento, ele não é o professor do aluno e, apesar de ter uma parcela de responsabilidade nos processos de ensino e de aprendizagem, é ao professor regente que cabe conduzir o ensino.

É importante ressaltar ainda que, com essas afirmações, não estamos desconsiderando, diante da perspectiva de *Educação Bilíngue* no

âmbito da *Educação Especial Inclusiva*, a necessidade de o professor regente ter conhecimento de Libras e nem que o professor surdo tem um papel fundamental no espaço escolar. Tendo em vista que a Libras é a primeira língua (L1) do sujeito surdo e o português, no caso dos surdos brasileiros, constitui-se como a segunda língua (L2), a presença de professores que sejam fluentes em Libras na realidade do estudante surdo é crucial (Quadros, 2005). A essa relevante contribuição de Quadros, consideramos pertinente acrescentar as considerações de Carvalho (2016), no que tange ao professor fluente em Libras: para o autor, não basta ser surdo e fluente em Libras para ser professor no contexto da Educação Bilíngue, mas também é necessária uma identificação desse profissional com a docência.

Considerações... Finais?

Entre os resultados obtidos com este estudo sobre o trabalho do intérprete de Libras na escola, apontamos quatro aspectos que julgamos altamente relevantes. Em primeiro lugar, nossas análises indicam que, no espaço escolar, a interpretação se entrelaça com os processos de ensino e de aprendizagem, conferindo à ação do intérprete particularidades que necessitam de maior discussão e atenção por parte dos sistemas de ensino e também de pesquisadores, de maneira a possibilitar a realização de novos estudos acerca de seu trabalho. O segundo aspecto refere-se à necessidade de se repensar a formação do intérprete que atua no campo educacional a qual, além da abordagem linguística, também deve contemplar questões pedagógicas.

O terceiro aspecto diz respeito à importância do professor fluente em Libras surdo, nas escolas denominadas bilíngues, bem como a relevância desse profissional para a atuação do próprio intérprete, pois é a partir do contato entre pares linguísticos que o aluno surdo terá maiores subsídios para se apropriar dos conhecimentos trabalhados na escola e, também, compreender o processo de interpretação.

Por fim, destacamos a urgência de se ampliar as discussões acerca da política bilíngue implantada por alguns sistemas de ensino que se centram essencialmente no trabalho do intérprete, em detrimento de participação ativa de outros profissionais da escola; ao mesmo tempo em que não são oferecidas condições básicas de trabalho no espaço educacional.

Recebido em 22 de dezembro de 2015
Aprovado em 02 de maio de 2016

Notas

1 Todos os nomes contidos neste texto são fictícios.

2 No momento da pesquisa, a escola encontrava-se na estruturação do ensino fundamental em nove anos, funcionando da seguinte forma: a organização

O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola

idade série permanecia a mesma, ou seja, alunos de 1^a série com sete anos e assim sucessivamente, até chegar à 8^a série. Porém, para iniciar as mudanças, foi acrescentada ao espaço da escola uma sala que atendia às crianças de seis anos. Essa sala era denominada sala de 1º ano.

3 A datilologia são configurações de mãos que representam letras, comumente conhecidas como alfabeto manual, na reprodução de palavras. Trata-se de um empréstimo linguístico da língua portuguesa e não se configura como a língua de sinais propriamente dita.

4 Esse projeto consiste na distribuição gratuita, pelo MEC, de livros didáticos de 1^a a 4^a série, acompanhados de CD-ROM, que contêm explanações pontuais em Libras de alguns conceitos que são trabalhados no material impresso.

Referências

- ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vania de Aquino Albres. Imagens dos Intérpretes de Língua de Sinais em Sala de Aula: escola inclusiva em foco. *Sensos*, Porto, v. III, n. 6, p. 131-144, 2014.
- ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete Educacional:** políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- BAKTHIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKTHIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 23 dez. 2005, P. 28 Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%205.626-2005?OpenDocument>. Acesso em: 15 fev. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 20 dez. 2000, P. 2, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 25 mar. 2002, P. 23. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 15 fev. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Regulamenta a Lei nº 10.436. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 23 dez. 2005, P. 28 Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/circ_resol/decreto_5626_2005.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a nomeação e a codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro em 2010. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE). Classificação Brasileira de Ocupação - CBO. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 20 dez. 2000, P. 2 Disponível em: <www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/download?tipoDownload=1>. Acesso em: 20 abr. 2015.

CARVALHO, Daniel. **Não Basta Ser Surdo Para Ser Professor**: as práticas que constituem o Ser Professor no espaço da inclusão. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CÓRTES, Diolira Maria. **Brincar Vem**: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos. 2012. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

COSTA, Karla Patrícia Ramos. **O Texto do Intérprete de Libras no Contexto do Bilinguismo e o Pretexto da Inclusão**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em ciência da linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, 2008.

KARNOPP, Lodenir. Língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro et al. (Org.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. P. 56- 61.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos Da Constituição De Uma Política Brasileira De Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011.

KELMAN, Celeste Azulay. Os diferentes papéis do professor intérprete. **Espaço: Informativo Técnico-Científico**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 25-30, 2005.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; GÓES, Maria Cecília Rafael. **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; GÓES, Maria Cecília Rafael. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro et al. (Org.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. P. 120-128.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LEITE, Emeli Marques. **Os Papéis do Intérprete de Libras na Sala de Aula Inclusiva**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação Bilíngue Para Surdos e Inclusão Segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto Nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LOPES, Maura. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Educação de Surdos no Paradoxo da Inclusão com Intérprete de Língua de Sinais**: relações de poder e (re)criações do sujeito. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

QUADROS, Ronice Muller. **O Tradutor Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: SEESP, 2003.

O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola

- QUADROS, Ronice Muller. O 'Bi' em bilingüismo na educação de surdos In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. v. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. P. 26-36.
- ROCHA, Maria Silvia Librandi. **Não Brinco Mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Unijuí, 2000.
- SAVIANI, Darmeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. A Prática Discursiva na Sala de Aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 24, p. 51-65, 1991.
- SOUZA, Regina Maria de. O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, p. 154 -170, 2007. Número especial.
- TUXI, Patrícia. **A Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental**. 2009. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. Educação Bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da Libras. Vitória, 2008.
- VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Madri: Visor, 1983. v. 3.

Keli Simões Xavier Silva é doutoranda em Educação, com Mestrado em Educação, Especialização em Infância e Educação Inclusiva, Professora assistente na Universidade Federal do Espírito Santo no Departamento de Educação e Ciências Humanas do campus CEUNES, Áreas de atuação profissional e de pesquisa abrangem as seguintes temáticas: Educação - Educação Inclusiva/Especial - Educação de Surdos - Educação Bilíngue para Surdos - Intérprete Educacional, Língua Brasileira de Sinais- Tradução e Intepretação de Libras.

E-mail: keliletraslibras@hotmail.com

Ivone Martins de Oliveira é professora do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES.

E-mail: ivone.mo@terra.com.br